

# **O potencial da Educação a Distância (EaD) para a transformação social: análise do debate a partir do campo teórico<sup>1</sup>**

## **El potencial de la Educación a Distancia (EaD) para la transformación social: análisis del debate en el campo teórico**

### **Distance Education Potential for Social Transformation: Analysis of the Theoretical Field Debate**

**Marcelo Sabbatini**  
**Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)**  
**marcelo.sabbatini@ufpe.br**

*Fecha de recepción: 14 de septiembre de 2016*

*Fecha de recepción evaluador: 20 de octubre de 2016*

*Fecha de recepción corrección: 1 de noviembre de 2016*

#### **Resumo**

Partindo da premissa de que a literatura acadêmica da educação a distância é fortemente marcada por seus aspectos técnicos e de gestão, apresentamos o resultado de um mapeamento dos fundamentos “clássicos” das teorias filosóficas e sociológicas da educação, para subsidiar a compreensão dos limites e possibilidades da introdução desta modalidade. Particularmente, concentramos nossa análise na relação entre “educação e transformação”, incluindo aqui a promoção da cidadania, da autonomia, da ética, da dialogia e da inclusão social, em detrimento de análises críticas que situam a modalidade como uma expressão da hegemonia capitalista. Para tal, utilizamos uma abordagem qualitativa de análise temática, com base em 145 textos publicados em revistas científicas e anais de eventos especializados. Nossos resultados apontam para a possibilidade da

modalidade enquanto ferramenta de transformação e emancipação humana, sempre e quando associada à reconstrução/reinvenção das práticas educativas e à adoção de posturas éticas, filosóficas e políticas por parte de seus praticantes.

**Palavras chave:** Educação a Distância; Transformação Social; Autonomia; Cidadania.

## Resumen

A partir de la premisa de que la literatura académica de la educación a distancia se encuentra fuertemente marcada por sus aspectos técnicos y de gestión, presentamos los resultados de un mapeo de los fundamentos “clásicos” de las teorías filosóficas y sociológicas de la educación, con el objetivo de subsidiar la comprensión de los límites y posibilidades la introducción de esta modalidad. En particular, centramos nuestro análisis en la relación entre “educación y transformación”, incluyendo la promoción de la ciudadanía, de la autonomía, de la ética, del diálogo y de la inclusión social a expensas de un análisis crítico que sitúan a la modalidad como una expresión de la hegemonía capitalista. Para ello, se utilizó un enfoque cualitativo de análisis temático, basado en 145 artículos publicados en revistas científicas y actas de conferencias especializadas. Nuestros resultados apuntan a la posibilidad de que la EaD sirva como herramienta de transformación y emancipación humana, siempre y cuando se combine con la reconstrucción / reinvenición de las prácticas educativas y la adopción de actitudes éticas, filosóficas y políticas por sus practicantes.

**Palabras clave:** Educación a distancia; Transformación social; Autonomía; Ciudadanía.

## Abstract

Based upon the premise that the academic literature of distance education is strongly marked by its technical and managerial aspects, we present the results of a mapping of the “classical” principles of philosophical and sociological theories of education, in order to support the understanding of the limits and possibilities of this modality. In particular, we focus our analysis on the relationship between “education and transformation”, including the promotion of citizenship, autonomy, ethics, dialogue and social inclusion, to the detriment of critical analyzes that locate distance education as an expression of capitalist hegemony. A qualitative approach of thematic analysis was used, based upon 145 publications in scientific journals and annals of specialized events. Our results point towards the understanding of this modality as a tool for transformation and human emancipation, whenever associated with the reconstruction / reinvention of educational practices and with the adoption of ethical, philosophical and political positions by its practitioners.

**Keywords:** Distance Education; Social Transformation; Autonomy; Citizenship.

## Introdução

Liberdade ou dominação? Democracia ou autoritarismo? Inclusão social ou subserviência à lógica do capital, da massificação, da desumanização? Poucos são os temas que no campo da Educação suscitam debates tão acirrados e polarizados como a educação a distância (EaD). O fato desta modalidade ter apresentado um crescimento exponencial no Brasil durante a última década, tanto no âmbito privado como público, intensificou esta discussão. Por um lado, o discurso da democratização e da interiorização do ensino superior, através de iniciativas como a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Por outro, a percepção de a educação a distância seria uma espécie de formação “aligeirada”, servindo mais do que nada a um discurso de racionalidade tecnológica, cujos efeitos, entre outros, seriam a massificação, a substituição do homem pela máquina e a redução da própria concepção de educação a um “algo” vendável, de sujeita às leis de mercado.

É com base neste panorama que nos propomos investigar o potencial da educação a distância para a transformação social, enquanto modalidade promotora da ética, da cidadania, da inclusão social, do diálogo, atuando como um elemento de resistência frente às concepções tecnicistas da educação ou mesmo como indutora de uma revolução.

Assim, a emergência da educação a distância insta um repensar sobre a educação e suas relações em sentido mais abrangente; dessa forma, as análises clássicas sobre o fenômeno educativo podem constituir um ponto de partida para a substanciação dos projetos de educação a distância baseados na tecnologia. Entretanto, tal resgate histórico não deveria ceder as mesmas limitações que estas teorias encontram em seu tempo de formulação, mas apontar para uma superação de certos maniqueísmos. Dessa forma, qualquer discussão sobre a modalidade implica reconhecer que “os desafios da EaD são congruentes com os desafios do sistema educacional em sua totalidade, cuja análise implica em analisar que educação se pretende realizar, para quem se dirige, com quem será desenvolvida, com o uso de quais tecnologias” (Almeida, 2002, p. 5). Assim, o debate ao qual nos propomos pode ser entendido também como uma oportunidade; no momento que o “novo” modelo é proposto, as reflexões produzidas tocarão o fenômeno educativo em sua plenitude.

## Metodologia

Para a execução de um “mapeamento” ou “cartografia” do aporte teórico dos fundamentos da educação na análise da educação a distância, foi adotado o enfoque qualitativo. A partir da premissa de que os estudos teóricos constituem uma parcela reduzida da produção científica em EaD, frente às análises que priorizam a tecnologia ou a descrição de projetos, consideramos que um enfoque quantitativo, de caráter

bibliométrico não seria aplicável. Assim, talvez mais adequado que a analogia de estabelecer um “mapa” ou uma “cartografia” da produção acadêmica sobre a educação a distância, foi realizado um trabalho de “mineração”, buscando encontrar os veios teóricos e metodológicos de análise e reflexão profundas.

Para a coleta dos textos foi utilizado um procedimento sistemático de busca, priorizando bases de dados bibliográficas nacionais e internacionais, portais de publicações científicas e atas eletrônicas e eventos científicos, dos quais podemos citar brevemente os portais de periódicos digitais Scielo e Educ@ – Periódicos *online* de Educação, os anais da ANPED, CIAED, ESUD, INTERCOM e a Bibliografia Brasileira de Educação (BBE), Edubase-UNICAMP. Como complementação também foram utilizadas buscas livres no Google Scholar e Google, pois textos de interesse foram encontrados na chamada “literatura cinzenta” e no fenômeno mais recente da “blogosfera”<sup>2</sup>.

Para tanto, adotamos os seguintes critérios:

- a) Citação bibliográfica de autores reconhecidos. Por suas concepções coerentes com esta visão.
- b) presença no texto de posicionamentos que evidenciassem a relação dos autores com a perspectiva teórica na EaD.
- c) Uso de determinadas palavras-chave que marcam o discurso e o debate sobre a introdução da modalidade.

De acordo com a problematização e justificativa apresentadas, nosso foco foi a produção acadêmica brasileira em educação a distância, porém não exclusivamente. O contraste com outros aportes teóricos, motivados por concepções de educação e de sociedade distintas que os nossos serviram de contraponto para as temáticas e correntes apresentadas, além de constituírem possíveis fontes de fecundação teórica.

Dando continuidade à metodologia empregada, mediante um processo iterativo realizamos os seguintes passos na análise dos dados: a) leitura dos textos selecionados, com descarte de textos não adequados ao objetivo; b) identificação/elaboração de códigos, segundo temáticas dos fundamentos da educação aplicados ao contexto da EaD e numa perspectiva indutiva (*grounded research*) e c) revisão e aperfeiçoamento dos códigos, agrupamento em famílias, de acordo com critério subjetivo-interpretativo.

Em relação à primeira etapa, a leitura, esta procedeu segundo três níveis:

1º) pré-análise: leitura rápida para determinar a representatividade de cada documento e obter uma visão geral do conjunto dos documentos, assim como sua pertinência.

2º) leitura exploratória: leitura mais detalhada, com identificação de possíveis categorias.

3º) leitura interpretativa: visou submeter o conteúdo dos artigos/trabalhos a um processo hermenêutico (discurso encontrado versus embasamento teórico da pesquisa).

Como resultado final, foram obtidos 145 textos, organizados de três eixos de análise: “EaD como instrumento sociopolítico”, “o tecnicismo revisitado” e “fronteiras teórico-pedagógicas da EaD”. Além disso, elaboramos duas famílias de apoio a dos “Autores”, isto é, pensadores clássicos da educação e a da “Filosofia da Tecnologia”, abarcando conceitos como determinismo tecnológico, tecnologia autônoma, tecnofilia/tecnofobia e sistema socio-técnico, úteis para a compreensão da tecnologia educacional em sentido mais amplo. No total dos casos, foram elaborados, 113 códigos, num total de 973 citações. Destacamos a utilização do software Atlas.TI, para o auxílio na análise qualitativa de um conjunto de dados amplo e complexo, como o obtido<sup>3</sup>.

## Resultados e discussão

A partir de uma primeira abordagem dos dados, procedemos então com um reconhecimento da discussão da educação a distância como instrumento sociopolítico. Em outras palavras, como a instituição social educação, em sua vertente mediatizada tecnologicamente, estabelece uma relação dinâmica com seu entorno? Em que medida a EaD constitui um recurso a serviço do sistema produtivo, incorporando valores e práticas ideológicas do neoliberalismo e de uma sociedade de controle?

Um primeiro núcleo temático situa a educação em relação à sociedade de forma mais ampla, no que toca principalmente as concepções econômicas e políticas, além da relação com o ambiente histórico e tecnológico. E o vínculo mais evidente deste núcleo, seria a relação da educação com as instituições econômicas. Neste sentido, vários autores destacam as relações estreitas entre as formas de produção da sociedade e os objetivos/modalidades/agentes da educação. Uma tendência de certo peso consiste nos discursos que alinham os objetivos de uma “nova” educação, às necessidades do mercado de trabalho, impactadas pelo ambiente de competitividade, aceleração das taxas de produção de conhecimento, preponderância da tecnologia, etc. Desta forma, a EaD é vista

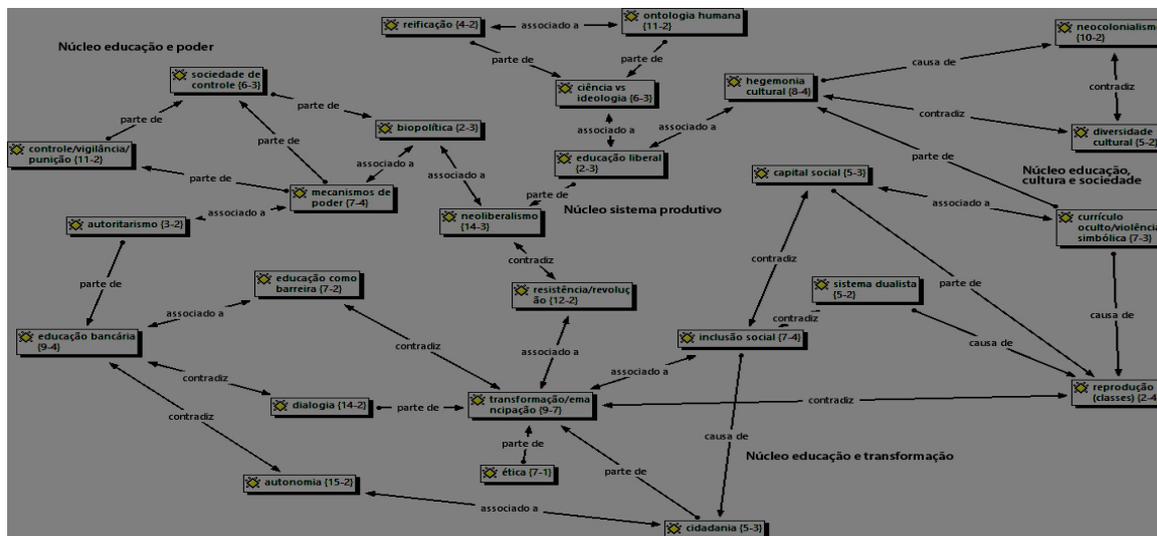
como forma de formar trabalhadores criativos, polivalentes, abertos às mudanças que o “novo mundo do trabalho” exige.

Como tônica geral, neste primeiro o eixo de análise o debate acadêmico sobre a introdução da educação a distância no Brasil replica de certa forma o debate filosófico e sociológico da educação presencial. As categorias gerais de educação em relação à sociedade, ao sistema produtivo e de seu papel no mecanismo de reprodução/barreira social foram estendidas ao campo de aplicação da EaD, no viés crítico-teórico. Por outro lado, a fé progressista na possibilidade emancipatória da educação também se vê presente na produção acadêmica do campo, resgatando seus respectivos teóricos. E finalmente, emerge uma perspectiva cultural, envolvendo aqui também visões positivas (diversidade cultural, aproximação à comunidade, apropriação de tecnologias) e aquelas mais pessimistas (neocolonialismo, violência simbólica, hegemonia cultural).

### Mapeamento de temas e núcleos

Os procedimentos de leitura exploratória e codificação das unidades de análise, tanto com a utilização de temas estabelecidos *a priori*, como daqueles emergentes dos próprios dados resultou na identificação de 37 códigos ou temas diferentes neste primeiro eixo de estudo, num total de 277 citações (média 7,48 citação/tema).

Figura 1: Núcleos e rede de relações do eixo “Educação como instrumento sociopolítico”



Fonte: elaboração própria

Trata-se, portanto, de um eixo de análise complexo, não somente com uma grande diversidade de temas, mas de inter-relações entre si e entre os núcleos. Também percebemos relações de oposição, com dois “supra núcleos” de significação: a educação a distância como um sistema tecnológico a serviço do neoliberalismo, entendido como uma forma de imposição do poder e da hegemonia cultural e, por outro lado, como uma

possibilidade de emancipação, promovendo a ética, a cidadania, a diversidade cultural, e do qual tratamos mais detalhadamente neste trabalho. É neste núcleo de significação que encontrados na literatura acadêmica uma compreensão da modalidade como fator de mudança, conforme disposto no “Educação e transformação” (69 citações, equivalendo a 25% das citações do eixo), em contraposição a uma visão predominantemente negativa, em termos de dominação, hegemonia, exploração capitalista, etc.

## Transformação/Emancipação

Na proposição da EaD como movimento de superação, o sentido de ação política de Gramsci recuperado, com a busca de uma “linguagem de possibilidade” na resistência à “ideologias destrutivas para os desempoderados (*sic*)”. Assim, a hegemonia implica uma luta contínua e, neste sentido, existem “contra hegemonias”, formas competitivas de senso comum que possuem o poder disruptivo, servindo aos interesses das classes mais limitadas:

Ideias são hegemônicas somente à medida que incorporam proposições do senso comum. Neste sentido, a educação é hegemônica somente a medida em que força as pessoas a verem o mundo como o único mundo. Uma vez que o poder age em múltiplos pontos, em relação ao discurso pedagógico, conquistar o consenso exige luta e conflito no nível tanto da economia como da cultura. Neste sentido real, os textos pedagógicos são produtos de um processo de contestação do saber. As principais preocupações são: o conhecimento de quem, em que forma, como ele é selecionado, por quem é comum que objetivo (Thompson, 1999, p. 25).

Os desafios, então, podem ser vistos como oportunidades:

A educação a distância, assim, nesse contexto, está aí, portanto, convidando-nos para intervir e reapropriar-nos dela. Não basta fazer-lhe acusações e vê-la tão somente como uma abordagem de educação afinada com o discurso pós-moderno. Nesse sentido, vale aqui, ao fim, recuperar as lições gramscianas para quem aquilo que serve para a dominação e alienação serve também para a emancipação. Cabe descobrir os caminhos, os atalhos, as brechas de ação. Cada brecha, cada atalho haveria de ser uma luz pela qual se pudesse indagar e antever o homem e sua história e cuidar para que, além do imediato, do utilitário, se criassem novos espaços de ação de modo a fazer germinar propostas de educação como um direito de todos, a serviço do pleno desenvolvimento do educando (Romão, 2008, p. 204).

Mais objetivamente, Sumner (2000) relaciona o conceito de “ação comunicativa” de Habermas com a interatividade da educação a distância, de forma que a tecnologia poderia criar esferas públicas, de ação emancipadora<sup>4</sup>, distanciando a educação da doutrinação. Entre um polo e outro, a EaD

pode servir ao sistema, ao ser fechada, circunscrita, não-exploratória e hierárquica, ou servir ao mundo-da-vida sendo de final aberto, ampla, democrática, participaria e “barulhenta”. Nesta era da informação, a educação a distância irá divergir através destes dois caminhos: um mantendo a abordagem de servir ao sistema que valoriza

grandes volumes em detrimento de processos interativos de aprendizagem, a outra explorando as possibilidades de construir e sustentar um mundo-da-vida que valorize a aprendizagem social mais que os lucros corporativos de acionistas privados. Saber que temos uma escolha como esta é o primeiro passo... (Sumner, 2000, p. 281).

Como tônica geral, o caminho da emancipação através da educação a distância passa por um distanciamento em relação ao determinismo tecnológico:

As tecnologias que mediam a atividade humana estão atadas ao processo de acumulação que evolui através da história e ainda assim, seguem como o meio de resistência a este processo. A atividade humana proporciona a fábrica da história, a dinâmica para moldar tanto o mundo material e cultural, o processo unificador entre objeto e sujeito, a força criativa da mudança [...] A pedagogia não é uma “ferramenta para a transformação; tampouco é um processo determinante, nem um produto finalizado. É um processo de se tornar. É relacional. Ou, como Foucault e Gramsci observaram, a pedagogia está relacionada com a reinvenção do poder e com estratégias de resistência em locais de contestação (Thompson, 1999, p. 32).

E por outro, pela adoção de uma perspectiva filosófica e crítica que desvele as contradições e relações implícitas no próprio conceito de educação, como única forma de superação e emancipação:

[...] o compromisso político sustentado pelas concepções hegemônicas na EaD é a defesa e manutenção da sociedade dívida em classes sociais antagônicas, a sociedade capitalista. Em contraposição às concepções hegemônicas, as concepções críticas propõem uma educação emancipadora e uma pedagogia crítica. No entanto, apesar de criticarem os elementos didático-pedagógicos das concepções hegemônicas e apontarem suas determinações sociais, políticas e econômicas, não aprofundam a análise de forma a desvelar as contradições do real e apontar um caminho à transformação. Assim, parecem querer organizar o novo sem desorganizar o velho. No momento atual, faz-se necessária uma crítica radical dos usos e desusos da EaD em favor do capital, suas apropriações pelas políticas públicas e o favorecimento da burguesia de serviços através da expansão do setor privado. A análise das raízes dessas questões possibilitará a compreensão das categorias, conceitos e concepções que pretendem falsear o real; a partir da análise radical é que será possível desvelar as tramas da realidade e construir as bases para a transformação também radical da sociedade (Gonzalez, 2011, p. 16).

Neste ponto, a produção acadêmica no campo deveria assumir um compromisso político, situando-se de forma crítica e proativa nas movimentações do cenário:

O que acontece quando nós, que trabalhos com tecnologia educacional, falhamos em denunciar o imperialismo da tecnologia educacional por que nós ainda queremos, tão desesperadamente que os computadores sejam liberadores? O que acontece se todas nossas demandas para que “todos tenham acesso” (o que é fantástico, certo?) Seja na realidade uma nova e poderosa forma de imperialismo (eca!), que tem muito menos a ver com o potencial transformativo da aprendizagem e muito mais com novos sistemas de exploração, imperialismo, capitalismo e controle? Novos mercados e nova mão de obra? (Watters, 2014, s.p.).

Evans e Nation (1992 apud Sumner, 2000) já falavam de uma escolha de valores, com a possibilidade de que a educação a distância se mantivesse refém das orientações behavioristas, com programas de ensino programado em massa, frente a iniciativas que fomentassem o diálogo.

Retomando então o papel social da instituição escolar nas sociedades modernas, de transmissora e formadora da cultura, ressalta-se a contribuição da teórica crítica, no sentido de considerar a cultura não como um corpo fixo e homogêneo a ser “transmitido”, mas um campo de contestação e embate político. Assim, a teoria crítica, ao negar uma cultura dominante como referência oficial de realidade a ser incorporada pelo currículo, insere este último no *locus* de produção da cultura e também de contestação e de geração simbólica, construindo significados em contraposição dos conteúdos e hábitos oficiais (Moreira & Silva, 2001).

Preti (1998), contrapondo-se a uma visão da EaD como um “caminho mais barato”, pragmático, reduzindo o processo educativo à técnica e o conhecimento à mercadoria, defende a EaD como um “caminho real de socialização de conhecimentos, de democratização dos bens culturais e técnicos produzidos pela sociedade e da formação do cidadão”.

Tal debate, certamente ocorre diante de um clima cultural marcado pela resistência às mudanças:

Resistir à tendência de automatizar a educação não é simplesmente se entregar sentimentalmente à defesa saudosista de algo ultrapassado, fora de moda. Trata-se de uma questão de projetos civilizacionais diferentes, com bases institucionais diferentes. A concepção tradicional da educação deve ser preservada, nunca pela adoração acrítica do passado, mas pela vertente do futuro. Tentamos mostrar aqui que a tecnologia educacional de uma sociedade avançada pode-se realizar pelo diálogo educacional, da mesma forma que a produção se orientou pela lógica da automatização. Se uma aproximação dialógica da educação *online* prevalecer em uma escala grande o bastante, poderia ser um fator fundamental de mudança social (Feenberg, 2010, p. 199).

No que pese o potencial de reprodução das práticas tradicionais, Viana (2004) aponta para a “reprodução nos ambientes virtuais de educação escolar das mesmas características da sala de aula” e para o fato do “grande desafio não estar em reproduzir um ambiente virtual à imagem e semelhança do ambiente real e sim criar um novo ambiente, a partir dos novos recursos tecnológicos existentes e de uma concepção pedagógica e política crítica”. Mas para isto seria necessária uma reflexão crítica sobre as “potencialidades” da EaD, em termos das “possibilidades emancipatórias ao invés das reprodutoras da sociedade atual”, fomentando a descentralização e a horizontalidade. Concluindo, ao mesmo tempo que a modalidade traria a “reprodução dos aspectos impositivos e conservadores do ensino presencial”, também acenaria com o “aproveitamento de brechas” para a realização de uma EaD libertária.

## Autonomia

Um conceito clássico da filosofia política, a condição do indivíduo de determinar suas normas de conduta e a elas obedecer, mediante o uso livre da razão, é apontada por pensadores como Rousseau e Kant como o objetivo mesmo da educação. Porém,

A palavra autonomia vai desenvolvendo novos avatares e hoje parece ser a palavra de ordem das propostas de educação a distância, pois o principal objetivo é o de facilitar o desenvolvimento da chamada aprendizagem autônoma. Neste tipo de aprendizagem, o professor precisa assumir-se como recurso do aluno, uma vez que tal processo é centrado no aprendente, que é identificado e se identifica como indivíduo autônomo e administrador dos conhecimentos adquiridos (Zuin, 2006, p. 946).

Assim, no “transcorrer da história pedagógica” a motivação e autodisciplina foram metas recorrentes para a melhoria do processo educacional/formativo. Como característica individual, a autonomia está relacionada então a um perfil do aluno que estuda a distância, “especialmente a pessoas adultas, e parece ser tanto mais efetiva quanto mais elevado for o nível educacional das mesmas” (Benakouche, 2000, p. 18)<sup>5</sup>.

Dito de outra forma, a “EaD deve se afastar dessa lógica incidente [a formação de massa] e apropriar-se de pedagogias inovadoras, no sentido de negar a influência industrial-tecnicista em âmbitos educacionais, respeitando o aluno como um ser crítico e autônomo” (Borges, 2010, p. 106). Na ruptura com os modelos tradicionais, e como uma das “características citadas concernentes à abordagem cooperativa e potencialmente presentes na modalidade de EaD, o diálogo pedagógico constitui-se no elo mais fino de ligação” (D’Ávila, 2003, p. 283) e nos remete ao conceito de dialogia,

Já uma segunda interpretação da autonomia diz respeito à relação indivíduo-sociedade, segundo a “aspiração de que a personalidade autônoma alicerçaria as bases de uma sociedade lúcida” (Zuin, 2006), relacionando-se à perspectiva ontológica e ética da educação enquanto atividade humana:

Quando determinadas concepções de Educação a distância assumem os pressupostos construtivistas e/ou sócio-construtivistas, comprometem-se com uma perspectiva que não é só epistemológica, mas também ontológica e ético-política. Afinal, a quem interessa a construção da autonomia? E mais, se a autonomia é aprendida e no mundo contemporâneo ainda viceja a heteronomia, não se deve utilizar as diferentes ferramentas tecnológicas da educação a distância a partir do pressuposto de que a autonomia já está instalada nos alunos. Na verdade, ela deve se constituir como ponto de chegada, e não de partida, sob o risco de não ser atingida (Carvalho, 2005, s.p.).

É preciso evitar então o determinismo tecnológico, refletido na crença de que a autonomia é uma característica intrínseca à modalidade:

A verdade é que a EaD não trará a ilustração por ser mais rápida, acessível ou eficientemente técnica. Não há como pensar em modelos de educação sem primar a base

emancipatória do conhecimento, ou seja, não é possível nos atentarmos para técnicas sem preocuparmo-nos com o caráter emancipatório do conteúdo. Para termos indivíduos livres, é preciso que reconheçamos nossa condição de semiformação, e ao se incomodar com ela, pensemos novas formas de existir. É possível, então, perceber que há ainda um grande caminho a percorrer para que a sociedade se torne emancipada e se livre das amarras da indústria cultural, e a educação tem forte papel para “produzir” indivíduos capazes de alcançar a autonomia sobre si mesmo. Levar educação a um grande número de pessoas, apesar de ser necessária, não é suficiente para que tal ação se concretize. A verdade é que a prerrogativa de que “vale tudo” para alcançar os objetivos de democratização da educação parece estar implícita na EaD, uma vez que foi possível visualizar nos documentos discutidos uma grande preocupação com o caráter técnico, operacional e informacional (Batista & Gomes, 2011, p. 9).

De forma similar,

Buscar enfocar as possibilidades de autonomia do cidadão consumidor é válido numa perspectiva de mudança, de educação para o exercício dessa autonomia. Essas possibilidades, porém, não são oferecidas pelas novas potencialidades técnicas, que a sociotécnica tende a enfatizar, mas situam-se na capacidade política de os grupos sociais se organizarem em projetos educativos de mudança, de modo a assegurar que os sistemas educacionais de todos os níveis e modalidades sejam capazes de oferecer oportunidades de acesso a estas tecnologias, a todas as crianças e jovens. Não é a natureza mais suave e mais amigável das máquinas que permitirá a apropriação criativa dessas tecnologias, muito antes pelo contrário, estas características técnicas aumentam seu poder de sedução ante o usuário desprevenido (Belloni, 2002, p. 122).

Contudo, Athill (2001) chama a atenção para o potencial do indivíduo em seu processo de emancipação, especificamente se a EaD for capaz de mudar a forma como os alunos se relacionam com o mundo. Ainda que esta seja uma das principais críticas em relação à teoria da ação comunicativa de Habermas, a falta de ênfase no aspecto individual também poderia refletir o “antigo medo” de que os alunos aprendam independentemente do professor.

## Dialogia

Na crítica da chamada “educação bancária”, precursora das formas de doutrinação e de dominação do homem sobre o homem, encontramos na obra de Paulo Freire o diálogo, ou a dialogicidade, como elemento fundamental. Como ato de humildade e de fé nos seres humanos, como ato de confiança, como forma de mediatizar o mundo, como superação do pensamento ingênuo, o diálogo é a base da “verdadeira educação” no pensamento freireano.

Mas em que medida o diálogo, potencializado pelas tecnologias de informação e de comunicação, é apropriado nessa lógica, quando se trata da educação a distância? Como ponto de partida, um levantamento da produção científica dos programas de graduação e de pós-graduação buscou relacionar a prática dialógica freireana com a

construção do conhecimento na aprendizagem *online*. A dialogicidade, então, aparece como uma das principais justificativas da modalidade EaD, segundo seus praticantes Para Carvalho (2012), a aproximação entre o pensamento de Freire e o corpo teórico da EaD justifica-se pelo “que existe de incomum” tanto na proposta de uma pedagogia libertadora quanto da educação a distância, em comparação com a pedagogia tradicional. Em outras palavras, dialogicidade e conscientização por um lado; interatividade, por outro.

Mais além, Maria Lucila Pesce propõe, então, o conceito de “dialogia digital”:

A dialogia digital também preconiza a necessidade de o mediador mapear o percurso cognitivo de cada educador em formação, mediante análise criteriosa das trocas intertextuais do ambiente telemático, de modo a otimizar suas possibilidades de intervenção. Tal preocupação coaduna-se com os três eixos freireanos da interação dialógica: investigação temática, tematização e problematização do conhecimento. A mediação pedagógica do formador erguida em meio à construção de conceitos compartilhados com os docentes em formação é outro critério da dialogia digital. Tal procedimento acarreta o necessário respeito ao tempo de aprendizagem de cada educador em formação, sem que a intencionalidade pedagógica do mediador se imponha às suas singularidades. Nesse sentido, o mediador simpatizante da dialogia digital deve atentar ao momento mais adequado para suas intervenções conceituais, de forma que estas realmente vinculem-se à demanda do grupo (Oliveira, 2011, p. 10).

Em contraposição às concepções neoliberais contemporâneas, com a superficialidade e aligeiramento das relações humanas e a valorização da planificação e dos bens materiais, essa dialogia digital incorporaria o conceito de educação como atribuição de sentido à vida, como idealizada por Paulo Freire. Dessa forma, buscaria a aproximação de sujeitos, numa “perspectiva crítico-reflexiva pós-formal”, com repercussões positivas para os processos formativos.

O distanciamento entre professor e aluno, por sua vez, também teria repercussões nas relações pedagógicas, estimulando um diálogo permanente entre ambos e entre os grupos constituídos. Como vimos no ponto anterior, existiria uma aproximação entre essa modalidade e uma abordagem cooperativa da educação, marcada pelo princípio da autogestão (D’Ávila, 2003).

Em suma, o conceito freireano de dialogia tem sido utilizado como argumento contrário a uma visão puramente instrumental da educação a distância, na qual o professor é reduzido a um mero facilitador. Esta ausência de participação crítica no processo dualístico de construção do conhecimento seria característica da figura do tutor, prevalente em grande parte dos modelos de EaD em operação no mundo (Kop; Hill, 2008).

## Cidadania

De forma similar à autonomia, a questão da cidadania aparece frequentemente no discurso oficial sobre a implementação da educação a distância no Brasil. Relacionar educação e cidadania nos remete diretamente à John Dewey e, neste sentido,

Em sua visão, os objetivos da educação numa democracia são necessariamente individuais e coletivos, em sua natureza. Consistem em desenvolver as capacidades naturais dos indivíduos e a aquisição de habilidades em conjunto com sua preparação para as atividades de cidadãos participativos e para o pensamento reflexivo. De fato, o crescimento do indivíduo – o desenvolvimento único das habilidades e talentos de uma pessoa – não pode ser separada do ambiente social de atividades, valores e interesses comuns compartilhados dentro dos quais cada indivíduo é sustentando e cresce (Brint, s.d., s.p.)

Uma reconstrução da educação através da EaD poderia ajudar a criar sujeitos capazes de lidar com as complexidades emergente da vida contemporânea, através de relações mais interativas e dialógicas, promovendo a “cooperação, a democracia e valores sociais positivos”. O uso de pedagogias críticas, e neste ponto encontramos referências a Dewey, com sua aprendizagem experimental, baseada em problemas, assim como a Paulo Freire e a Ivan Illich, superaria a educação de massa, linear e comportamentalista (Kellner, 2004).

Por outro lado, também encontramos argumentos de que a relação educação-cidadania não se encontra bem definida, no cenário da tecnologia educacional:

Vemo-lo [o compromisso político do educador como eixo formador do magistério] substituído por uma infinidade de “saberes” particulares, disciplinas instrumentais ou de suposta formação para a “cidadania”, uma cidadania abstrata talvez mais próxima da “cidadania corporativa”, da responsabilidade social, da culpabilização do indivíduo pelos danos ambientais e pelas epidemias, liberando as corporações de sua responsabilidade (Santos, 2010, p. 9).

De forma similar, não se pode antever uma causalidade entre tecnologia e cidadania, dada a ambiguidade dos usos desta última:

A definição dessas potencialidades ocorre na experimentação estética, no debate ético e político e em controvérsias técnicas. O primeiro caso caracteriza a modernidade como nós a conhecemos, cuja tendência é substituir a comunicação humana, onde quer que seja possível, pelos sistemas técnicos ou burocráticos que realcem o poder de poucos em nome da eficiência. A educação, desse ponto de vista, deve ser estreitamente especializada e firmemente controlada em termos de custos e de conteúdo. Os sistemas automatizados em que uma comunicação se restringe a entrega de dados e de programas poderiam servir a semelhante projeto. O segundo ponto de vista concebe uma modernidade alternativa, que realiza os potenciais humanos ignorados ou suprimidos na sociedade contemporânea. Muitos desses potenciais referem-se especificamente a comunicação e dependem de práticas que estão sendo hoje eliminadas. Além disso, esses

mesmos potenciais só se podem expressar em um ambiente comunicativamente aberto. Tal visão implica uma educação aberta à cidadania e ao desenvolvimento pessoal, assim como a aquisição de habilidades técnicas. A tecnologia educacional não determinará qual desses trajetos será seguido (Feenberg, 2010, p. 197).

Já Bohadana e Valle (2009, p. 557) identificam no ideal iluminista e em seu “projeto cultural utópico” que associa a instrução com a educação o projeto de educação a distância como “cidadania ampliada, de nova concepção de democracia, em ruptura com o passado”. Entretanto, na prática, as iniciativas perderiam força a medida que, ao trocarmos a objetividade pela complexidade, ao focarem-se na mera troca de informações, residiriam sempre como uma “possibilidade”, mais do que como transformação real.

Carvalho (2012) em seu mapeamento da promoção da cidadania através da educação a distância ressalta que o fato do acesso ao ensino superior, ainda que um direito, revela-se insuficiente para este objetivo. Para a autora, elementos como a “capacidade de apropriação da realidade pelo sujeito, para criticá-la, usufruí-la, transformá-la”, mediante ações educacionais que visem a emancipação são necessárias e que não se limitem ao uso do termo “cidadania” como slogan<sup>6</sup>.

## Ética

De forma estreitamente relacionada à cidadania, a possibilidade da educação a distância abarcar ou não os fundamentos que orientarão as normas e os valores sociais dos indivíduos formados pelo processo educativo também emerge dos textos analisados, ainda que de forma tímida. Neste sentido, uma primeira preocupação é a capacidade da EaD fomentar a dimensão ética da educação:

O vínculo humano com a Internet remete a um espaço virtual comum, no qual a existência aparentemente não precisa se submeter a regulamentações claras. O crescimento exponencial do ciberespaço está ligado justamente à particularidade de constituir um espaço público que não está sujeito a regulamentações externas. Com isso, reforça-se a evidência de que os estatutos éticos das comunidades virtuais se constroem no interior de suas próprias existências, por motivações, interações e vocações internas (Artuso, 2005, p. 125).

E de forma mais específica, no que concerne os valores e normas característicos da educação universitária, a distância física poderia representar um impedimento:

Tais valores [do ideal universitário] remetem a aspectos sociais, culturais e acadêmicos valorizados na educação superior universitária, e incluem o aprendizado de padrões culturais que levem a uma vida humana autônoma, a partir de valores acadêmicos como a honestidade, a objetividade, a justiça, a verdade, a independência e abertura de pensamento, a curiosidade e a responsabilidade. Os críticos à possibilidade da educação on-line transmitir tais valores argumentam que a comunicação e a consolidação destes dependem de interações pessoais. Para os críticos mais extremados, o uso do computador na educação poderia, inclusive, desumanizar essa atividade (Romancini, 2012, p. 4-5).

Estas indagações não se limitam ao polo do educando, afetando também a mediação docente:

Estamos nos movendo agora em direção ao domínio do professor virtual. O que ocorre com a ética? Como a ética entra nesse quadro? Com a docência como uma empresa ética, ensinar no virtual não proporciona fundamentos para uma identificação que se baseie num quadro de referência ético, por que seu ambiente artificial elimina o corpóreo. É uma questão de se a ética meramente metamorfoseia em outro espectro de relações dimensionais entre éticas individualistas ou se a ética é relegada ao ciber mundo – um código global de ciber conduta que somente ocupa as telas? Ou esta é uma oportunidade milenar para se reconsiderar o humano? Nós sugerimos que o desafio ético de se ensinar no virtual é a oportunidade de se mover além dos limites: os limites da sistêmica da escolarização, do tempo, do que uma pessoa já sabe e assume como ser a verdade ao questionar os fundamentos de seu próprio conhecimento. Isto requer novos contextos de práxis e de poética, poiesis (Trifonas & Déspres, 2004, p. 194).

De qualquer forma, as premissas éticas e as concepções educativas dos projetos de educação a distância devem ser refletidas em práticas cotidianas, levando em conta tanto princípios de regulamentação como a solução prática dos problemas morais que decorram do espaço virtual (Romancini, 2012).

## **Inclusão social**

Com objetivos declarados de democratização e interiorização do ensino universitário, o projeto da Universidade Aberta do Brasil teve como característica inerente de seu projeto a inclusão social. Para tratar deste assunto, primeiramente é necessário reconhecer a existência de desigualdades, que poderão ou não ser mitigadas com o auxílio da educação tecnológica.

Especificamente diante da comentada hegemonia e seu decorrente conflito cultural, aponta-se necessidade de reconhecer em primeiro lugar que a “colaboração *online* global” reflete uma desigualdade; para lidar com esta diferença os educadores não deveriam tentar ajustar a estrutura e o conteúdo em função dos estudantes de países de desenvolvimento; pelo contrário, deveriam incrementar o suporte a estes alunos, dedicando maior esforço a seu processo de aprendizagem. O argumento, amparado pelo *feedback* de estudantes de programas educativos internacionais, baseia-se no fato de que ao se aproximar o curso àquilo que os alunos em posição inferior estão acostumados, perde-se o principal benefício deste tipo de cooperação, ou seja, o acesso a recursos que lhes permitiriam atuar em âmbito internacional. Apesar disto, também existe o risco real de uma subordinação em termos coloniais, pois os estudantes desfavorecidos serão sempre aqueles que terão que se adaptar ao sistema dominante (Rye & Støkken, 2012).

Aponta-se então um “novo quadro para a reconstrução educacional”, com a superação do choque entre a possibilidade de aproximação de grupos isolados e as

convenções tradicionais, como um currículo engessado e a pedagogia tradicional, atuando contra este processo. Uma das possibilidades deste marco seria justamente “descobrir oportunidades de aprendizagem significativa em ambientes multirraciais, multiétnicos” (Waks, 2004).

Porto e Berge (2008), delineando o quadro da educação brasileira num artigo publicado em revista internacional, destacam o abismo entre a prática dos indivíduos das regiões e grupos socioeconomicamente menos favorecidos e dos habitantes da zona rural e a inclusão tecnológica e educativa. Entretanto, tal quadro é colocado somente em termos de contexto, sem que as autoras defendam a educação a distância como possibilidade de inclusão social.

Bohadana e Valle (2009, p. 553) questionam a discussão sobre inclusão digital trazendo a questão “quem é, de fato, aquele que se pretende (rapidamente) incluir?”, destacando que um projeto de universalização do ensino superior encontra barreiras como os altos níveis de analfabetismo funcional e de outras habilidades cognitivas que suplantam o “simples treinamento para a mera manipulação de uma plataforma”.

Já Romão (2008) critica um grupo de trabalho criado pela Secretaria de Educação Superior do Ministério de Educação (SESu-MEC) e seu posicionamento em relação à educação a distância como solução de inclusão educacional, sem levar em conta a natureza educativa desta modalidade, nem suas especificidades. Com o foco no acesso à Rede e à tecnologia, a proposta chega a considerar a “auto-aprendizagem para crianças, jovens ou, até adultos ‘insuficientemente escolarizados’” e mesmo para “deficientes cognitivos (mentais)”. Este tipo de “absurdo” ou “assombro”, para a autora, não resultaria numa inclusão efetiva, inviabilizando mesmo o acesso à educação, relegando ao próprio indivíduo a responsabilidade por sua formação mais elementar. De forma similar,

Sem negar o acesso aos diferentes produtos do trabalho humano, as TIC obviamente incluídas, como condição necessária a qualquer proposta democrática, é preciso reconhecer que o acesso em si não é suficiente. A apropriação, como horizonte, requer o reconhecimento de fronteira mais complexa, colocando de um lado os que podem até mesmo modificar as aplicações da tecnologia e, de outro, os consumidores de pacotes, limitados a operações tão simples quanto previsíveis. Em se tratando da recontextualização educacional das TIC, este reconhecimento remete à superação de condições restritivas, unidirecionais, como o lugar de usuário que recebe, em “pacotes tecnológicos”, informações pré-selecionadas a serem apreendidas, retidas e (com)provadas (Barreto, 2008, p. 931).

Já a proposta de um modelo diferencial da educação mediada tecnologicamente como uma intersecção entre a aprendizagem experiencial e a aprendizagem *online* se basearia nas experiências de vida que os estudantes pudessem trazer para o ambiente virtual. Esta abordagem contrasta com o modelo tradicional de universidade, no qual jovens com pouca ou nenhuma experiência de trabalho são isolados de seu contexto social;

ao mesmo tempo, adultos já envolvidos com atividades profissionais e com outras responsabilidades, familiares e sociais, possuem acesso dificultado. Neste sentido, a educação a distância pode diminuir as barreiras para esta participação. Este modelo corresponderia ao conceito de interação estabelecido por John Dewey, no sentido de que a instituição educativa necessitaria ajustar seus programas de acordo com a experiência dos estudantes, de forma que estes percebessem como suas experiências individuais se relacionam ao contexto social mais amplo e aos objetivos de uma sociedade democrática (Riedel et al., 2007).

Contudo, Barreto (2011) assume uma visão negativa a respeito do tema da inclusão; amparada no método da análise discurso, o de substantivo central no discurso sobre a EaD é o de inclusão, utilizado como sinônimo ou corolário de “democratização”, fazendo “referência a valores que ninguém ousaria contestar, mesmo que em versão esvaziada”. Assim, são utilizados de forma “indiscriminada e, frequentemente, oportunista”.

## **Resistência/Revolução**

Mais além do conceito de mudança ou de emancipação, existe uma presença significativa do conceito de revolução na discussão sobre a EaD, entendida aqui não como um processo gradual, mas como uma ruptura. O poder revolucionário da aplicação tecnológica também teria um sentido de resistência contra a dominação hegemônica.

Para Albirini (2007) esta noção de revolução dos padrões educacionais é compreensível, na medida que as tecnologias de informação e comunicação trazem consigo promessas como democratização e descentralização da aprendizagem, eliminação das hierarquias no acesso informação e interação, incentivo da colaboração e da exploração aberta, “obliterando a estrutura limitada da sala de aula”. Contudo, esta visão também se enfraquece, na medida que se nota uma ausência desta revolução, em termos educacionais e de “mudanças tangíveis”, especialmente com a introdução dos primeiros projetos de cunho behaviorista que pretendiam a substituição do professor.

Artuso (2005, p. 127) nota que apesar da sociedade de controle e da vigilância tecnológica, nas “nas entrelinhas desse poder, nos subterrâneos dessas tecnologias, fervilham forças de resistência”.

Peters (2010) questiona se as mudanças trazidas pela educação a distância podem ser realmente chamada de revolucionárias, em conceito e prática. Dessa forma, uma revolução seria caracterizada por “alterações súbitas e de porte”, como “mudança radical e profunda”, um “rompimento com padrões históricos anteriores”, um “desafio à ordem estabelecida”, não somente no plano político, mas também com impactos tecnológicos, sociais, econômicos e culturais. Ao contrário de analistas que veem a implantação da

modalidade como uma “evolução” ou uma “transição”, Peters argumenta que na EaD existiria efetivamente uma ruptura com as abordagens pedagógicas tradicionais, estabelecendo uma mediação radicalmente diferente, não somente em termos de métodos (mídias), mas também de objetivos educacionais, do próprio público-alvo, assim como de valores, atitudes e mesmo da concepção de conhecimento. Com isto, a educação a distância seria um “processo revolucionário notável”.

Blikstein e Zuffo (2003) notam que “boa parte da essência revolucionária se perde quando as tecnologias são assimiladas, padronizadas, burocratizadas”, fato que seria uma condição inerente à expansão da tecnologia. Mas nas tecnologias de informação e comunicação, argumentam os autores, a “matéria prima digital, multiforme e de relativo baixo custo” e o “infinito espaço para experimentações em diferentes níveis de realidade” acenam com a suplantação do paradigma anterior de tecnologia educacional e de suas operações básicas: “adição de conteúdo, redução de custos, multiplicação de alunos, divisão do número de professores”.

Como nota Derk (2014), a expansão da educação a distância privada ocorre em detrimento do espaço público, especialmente das faculdades comunitárias. Na medida em que estas grandes iniciativas voltadas para o lucro começam a “cambalear”, surgem brechas para a chamada pedagogia crítica digital. Entretanto, para que isto aconteça seria necessário que os pedagogos críticos conseguissem que suas propostas “ressonassem” junto ao público, ao mesmo tempo questionando e reagindo contra a comoditização da educação. E na mesma tendência de resgate teórico das pedagogias críticas, Morris (2014) considera a educação aberta como um “ato de rebelião”, um “aparato incendiário” capaz de ressignificar a aprendizagem e a pedagogia. Tal potencial não residiria na tecnologia em si, na “coisa”, por assim dizer, mas na adoção de novas literacias e na ideia da aprendizagem comunicativa, segundo “novas e críticas concepções da educação, aprendizagem e aprendizes”.

## Considerações

De forma geral, identificamos que a fundamentação teórica do debate acadêmico sobre a educação a distância traslada, em grande medida, as mesmas discussões sobre a educação entendida de forma mais ampla, ao novo contexto de aplicação. Assim, podemos identificar tanto as visões críticas, herdeiras do pensamento crítico-reprodutivista, como as propostas de superação e emancipação defendidas por uma concepção progressista da educação.

Especificamente em relação ao potencial da educação a distância para a transformação social, entendida está em subcategorias como cidadania, inclusão social, etc., destacamos:

1. Esta visão positiva da modalidade, por assim dizer, possui um peso relativo importante na discussão acadêmica a respeito da educação a distância como instrumento sociopolítico, representando 25% das citações encontradas neste eixo de análise. Ao considerarmos que este núcleo de significação convive com análises candentes, como a questão de poder e a relação do mercado/capital, podemos aferir que a posição do campo não se limita à crítica negativa.

2. Contudo, também cabe notar que a identificação de um tema associado à transformação não reflete, necessariamente, a concordância do autor com a possibilidade de sua efetivação. Pelo contrário, muitas destas citações são marcadas ou por uma relativização da possibilidade do conceito ou mesmo pela expressão de discordância.

3. O debate sobre o potencial da EaD como elemento de transformação também é fortemente marcado por uma determinada concepção de tecnologia, segundo o autor adotado. Assim, podemos encontrar desde o determinismo tecnológico (a tecnologia é boa/má, tendo efeitos positivos ou negativos), passando pela visão instrumental (os resultados dependem de como a tecnologia se utilize) e chegando a uma concepção crítica, que reconhece os condicionantes culturais e políticos que subjazem o uso da tecnologia, de acordo com relações complexas.

4. Nesse sentido, identificamos que nas diversas subcategorias de transformação social, os autores analisados que adotam esta última postura entendem que conceitos desejáveis como autonomia, dialogia, ética, etc. não são consequências diretas da utilização da modalidade. Pelo contrário, ao se depararem com um sistema de práticas e crenças marcadas pelo tradicionalismo, além da própria premissa tecnicista, instrumental do ato educativo, os projetos de educação a distância de viés progressista encontram-se diante do desafio de reconceituarem o que entendemos por educação.

5. Tal reformulação não se limita ao polo do estudante/aprendiz, mas também deve ocorrer na reconfiguração do papel do professor, principalmente em termos de dialogia e de ética. Aqui, o núcleo de significação se relaciona com o quadro maior, no qual conceitos como credencialismo, formação docente, desumanização, exploração/mais-valia assumem destaque.

6. Em síntese, a partir da análise das contribuições teóricas ao campo da educação a distância, reconhecemos o potencial da educação a distância para instrumentalizar a transformação social, promovendo as subcategorias assinaladas. Entretanto, tal efetivação não ocorrerá de forma natural e imediata, como consequência causal da tecnologia; pelo contrário, depende da reconstrução/reinvenção das práticas educativas, o que exige compromisso ético, filosófico e político por parte de seus praticantes.

Finalmente, acreditamos que as contribuições das teorias clássicas da filosofia, política, sociologia e antropologia da Educação, com referenciais teórico-metodológicos e autores consagrados, são essenciais para informar o debate acadêmico sobre a educação a distância, delineando caminhos para uma efetivação prática conjugada com uma rigorosa análise científica práxis e principalmente para apontar não somente seus riscos, mas também seu potencial emancipador.

## Bibliografia

- Almeida, M. E. B. (2002). Educação a distância no Brasil: diretrizes políticas, fundamentos e práticas. In: *Congresso Ibero-americano de Informática na Educação*. Disponível em <http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/atigo%20Beth%20Almeida%20RIBIE.pdf>.
- Albirini, A. (2007). The crisis of educational technology, and the prospect of reinventing education. *Educational Technology & Society*, 10(1), pp. 227-236. Recuperado de: [http://www.ifets.info/journals/10\\_1/20.pdf](http://www.ifets.info/journals/10_1/20.pdf).
- Artuso, A. R. (2005). Subjetivação e a educação através da internet. *Educar*, 26, pp. 115-129. Recuperado de: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/download/4723/3651>.
- Athill, C. (2001). Towards ethical distance education. *Open Learning*, 16(1).
- Barreto, R. G. (2008). As tecnologias na política nacional de formação de professores a distância: entre a expansão e a redução. *Educação e Sociedade*, 29(104), pp. 919-937. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a1329104.pdf>.
- Barreto, R. G. (2011) A educação a distância no discurso da “democratização”. *Cadernos de Pesquisa Pensamento Educacional*, 6(13), pp. 43-55. Recuperado de: [http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq13/4\\_a\\_educacao\\_cp13.pdf](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq13/4_a_educacao_cp13.pdf).
- Batista, A. S. & Gomes, L. R. (outubro de 2011). Educação a Distância: Perspectivas de formação para adaptação ou emancipação? *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância – UNIREDE*, Ouro Preto.
- Belloni, M. L. (2000). Ensaio sobre a educação a distância no Brasil. *Educação & Sociedade*, XXIII (78). Recuperado de: [www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v23n78/a08v2378.pdf).

- Benakouche, T. (outubro de 2000). Educação a distância (EaD): uma solução ou problema? In: *XXIV Encontro Anual da ANPOCS*, Petrópolis. Recuperado de: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/anpocs00/gt02/00gt0232.doc>>.
- Blikstein, P. & Zuffo, M. K. (2003). As sereias do ensino eletrônico. In: Silva, M. (org.) *Educação online*. São Paulo: Loyola, 2003. Recuperado de: <<http://www.blikstein.com/paulo/documents/books/BliksteinZuffo-MermaidsOfE-Teaching-OnlineEducation.pdf>>.
- Bohadana, E. & Valle, L. (2009). Oquem da educação a distância. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), pp. 551-606. Recuperado de <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782009000300011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782009000300011&lng=en&nrm=iso)>.
- Borges, E. M. (2010). A autoria do professor em educação a distância: a percepção do aluno. *Impulso*, 20(50), pp. 95-108. Recuperado de: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/download/364/523>>.
- Brint, M. (s.d.). *Being digitally educated, Dewey, technology, and distance learning*. Recuperado de: <<http://people.cs.uchicago.edu/~varmaa/fusion/websit/proximity/paper1.htm>>.
- Carvalho, A. M. (2005). Educação a distância: esboço de uma análise ético-política. *Revista PUC Viva*, (24). Recuperado de: <[http://www.apropucsp.org.br/revista/r24\\_r04.htm](http://www.apropucsp.org.br/revista/r24_r04.htm)>. Acesso em 12 set. 2012.
- Carvalho, J. S. (agosto de 2012). A formação para a cidadania na educação superior a distância: para além do direito ao acesso. In: *ESUD 2012 - IX Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Recife.
- Contreras-Domingo, J. (1999). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1999.
- D'Ávila, C. M. (2003). Pedagogia cooperativa e Educação a Distância: uma aliança possível. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 12(20), pp. 273-285. Recuperado de: <[www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero20.pdf](http://www.uneb.br/revistadafaeeba/files/2011/05/numero20.pdf)>.
- Derk, I. (28 set. 2014). Pedagogy, prophecy, and disruption *Hybrid Pedagogy*. Recuperado de: <<http://www.hybridpedagogy.com/journal/pedagogy-prophecy-disruption/>>.

- Evans, T. D. & Nation, D. (Eds). (1992). Educational technologies: reforming open and distance education. In: Evans, T. D. & Nation, D. (1993). *Reforming open and distance education*. (pp. 196-214). Londres: Koogan,
- Feenberg, A. (2010). A fábrica e a cidade: qual o modelo de educação a distância via Web? In: Neder, R. T. (Org.). *Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia*. (pp. 182-199). Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS. Recuperado de: <<https://www.sfu.ca/~andrewf/coletanea.pdf>>.
- Gonzalez, J. A. (maio de 2011). Neoprodutivismo, novas tecnologias e compromisso político: desafios e perspectivas à educação a distância. In: *I Simpósio de Políticas Públicas em Educação*, São Carlos. Recuperado de: <[http://jefersongonzalez.files.wordpress.com/2010/12/jefersongonzalez\\_tcc\\_ead.pdf](http://jefersongonzalez.files.wordpress.com/2010/12/jefersongonzalez_tcc_ead.pdf)>.
- Kellner, D. (2004). Technological transformation, multiple literacies, and the re-visioning of education. *E-Learning*, 1(1), pp. 9-37. Recuperado de: <<http://dx.doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.8>>.
- Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. (2001). Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: Moreira, A. F. B. & Silva, T. T. *Currículo, cultura e sociedade* (Org.). 5. ed. São Paulo.
- Morris, S. M. (2004). A misapplication of MOOCs: critical pedagogy writ massive. *Hybrid Pedagogy*, 19 nov. 2014. Recuperado de: <<http://www.hybridpedagogy.com/journal/misapplication-moocs-critical-pedagogy-writ-massive/>>.
- Oliveira, F. P. M. & Lima, C. M. (outubro de 2011). Teorias de educação a distância: um esboço de uma análise teórico-epistemológica a partir das abordagens do processo de ensino. In: *ESUD 2011 – VIII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância*, Ouro Preto.
- Peters, O. (2010). The revolutionary impact of distance education. In: Peters, O. *Distance education in transition: developments and issues*. (pp. 115-177). Oldenburg, BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Recuperado de: <[http://www.unioldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume5\\_5\\_ebook.pdf](http://www.unioldenburg.de/fileadmin/user_upload/c3l/master/mde/download/asfvolume5_5_ebook.pdf)>.
- Porto, S. & Berge, Z. (2008), Distance education and corporate training in Brazil: regulations and interrelationships. *The International Review of Research in Open*

- and Distance Learning*, 9(2), pp. 1-15. Recuperado de: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/478/1052>>.
- Preti, O. (2001). A formação do professor na modalidade a distância: (des)construindo metanarrativas e metáforas. *Revista Brasileira de Estudos da Pedagogia*, Brasília, 82(200/201/202), pp. 26-39, Recuperado de: <[http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/ead\\_rbep\\_200.pdf](http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/ead_rbep_200.pdf)>.
- Riedel, E. et al. (2007). Continuous, interactive, and online: a framework for experiential learning with working adults. *Innovate*, 3(6). Recuperado de: <<http://www.editlib.org/d/104301/>>. Acesso em 24 fev. 2014.
- Romancini, R. (setembro de 2012). A ética da educação online. In: *XXXV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Fortaleza. Recuperado de: <<http://www.intercom.org.br/sis/2012/resumos/R7-2145-1.pdf>>.
- Romão, E. S. (2008). Políticas da Educação a Distância no Brasil: desvios e desafios. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 11(2), pp. 199-206. Recuperado de: <<http://www.dtp.uem.br/rtp/volumes/v11n2/009-artigo-eliana-199-206.pdf>>.
- Rye, S. A. & Stokken, A. M. (2012). The implications of the local context in global Online Education. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(1). Recuperado de: <<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/download/1010/2118>>.
- Sabbatini, M. (2013). O pensamento pedagógico de Paulo Freire e a Educação a Distância (EaD): aproximações entre dialogia, autonomia e emancipação através da Rede. In: *XXXVI Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação*, Manaus. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2013/resumos/R8-0631-1.pdf>>.
- Santos, A. F. T. (2010). Política educacional para a “universidade microondas”: gestão universitária, trabalho docente e qualidade da formação humana sob o efeito do “mercado educador”. *Revista Gestão Universitária na América Latina*, 3(1), pp. 1-16. Recuperado de: <<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/gual/article/view/1983-4535.2010v3n1p12/22038>>.
- Sumner, J. (2000). Serving the system: a critical history of distance education. (2000). *Open Learning*, 15(3). Recuperado de: <<http://pages.towson.edu/bsadera/istc717/modules05/module8/3888263.pdf>>.

- Trifonas, P. & Déspres, B. (2004). Teaching education and the virtual. *E-learning and Digital Media*, 1(2). Recuperado de: <[http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=3\\_Trifonas\\_ELEA\\_1\\_2\\_web](http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=3_Trifonas_ELEA_1_2_web)>.
- Thompson, H. (1999). The impact of technology and distance education: a classical learning theory viewpoint. *Educational Technology & Society*, 2(3). Recuperado de: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.38.9798&rep=rep1&type=pdf>>.
- Viana, N. (2004) Sala de aula virtual e relações de poder. *Espaço Acadêmico*, (41). Recuperado de: <[http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc\\_viana.htm](http://www.espacoacademico.com.br/041/41pc_viana.htm)>.
- Waks, L. J. (2004). The concept of a “networked common school”. (2004). *E-learning and digital media*, 1(2). Recuperado de: <[http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=7\\_Waks\\_ELEA\\_1\\_2\\_web](http://www.wwwords.co.uk/pdf/validate.asp?j=elea&vol=1&issue=2&year=2004&article=7_Waks_ELEA_1_2_web)>.
- Watters, A. (2012). Education technology as content delivery. *Hack Education*. Recuperado de: <<http://hackeducation.com/2012/07/12/education-technology-as-content-delivery/>>.
- Zuin, A. S. (2006). Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. *Educação e Sociedade*, 27(96), pp. 935-954. Recuperado de: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a14v2796.pdf>>.

## Notas

<sup>1</sup> Este texto é resultado parcial do projeto “Fundamentos sócio-filosóficos da educação e educação a distância (EAD): uma cartografia de relações, oposições e contribuições”, financiado pelo Conselho Nacional de Pesquisa (CNPQ), através da chamada MCTI /CNPq /MEC/CAPEs N ° 07/2011.

<sup>2</sup> O destaque no mapeamento dos canais de disseminação, mais que a chamada literatura cinzenta, mas com a possibilidade de ser classificada como tal é a chamada “blogosfera”. Assim, a autopublicação nas redes sociais permite que acadêmicos analisem os impactos dos movimentos mais atuais relacionados à educação a distância, pautados tanto pela tecnologia educacional (no sentido empresarial e capitalista) como de movimentos ditos emancipatórios, no caso da educação aberta, sem as restrições das revistas científicas tradicionais. Ao mesmo tempo, como meios de comunicação que incorporam em sua própria concepção a participação de um leitor-usuário, produtor de informações em debates abertos, os blogs acadêmicos também se prestariam ao tipo de debate que buscamos analisar.

<sup>3</sup> De acordo com a discussão metodológica atual, a utilização do recurso computacional no apoio à análise de dados qualitativa se justifica não somente em relação a critérios logísticos (volume de dados, esforço de

---

codificação, complexidade das relações existentes), mas também como forma de aproximar o pesquisador de seus dados.

<sup>4</sup> A autora faz a diferenciação entre tecnologias uni e bidirecionais de comunicação. No primeiro conjunto se situam a televisão, o rádio, o videocassete e o material impresso, enquanto o telefone, a videoconferência, o correio eletrônico e as conferências baseadas na Internet são dialógicas. Estas diferenças não são somente de natureza técnica, mas possuem grande impacto com conceitos pedagógicos, sociais e institucionais básicos da educação a distância, em termos de produção, distribuição e comunicação do conhecimento.

<sup>5</sup> Em uma análise de conteúdo de matérias publicadas em revistas de grande circulação brasileira durante a primeira década do século XXI, a autonomia desempenha um importante papel, ao ser situada no enquadramento de “legitimação”, isto é, na orientação de interpretação a respeito da suposta eficácia ou efetividade da tecnologia educacional, em seus distintos âmbitos de aplicação. Assim, encontramos como elemento de legitimação, o perfil do aluno, ajustado às mudanças culturais e a emergência de uma “geração digital”, mas que para ter êxito na educação a distância exige traços como responsabilidade, autonomia, comprometimento, maturidade e dedicação. Estas características se relacionam com outros conceitos justificadores de investimentos na modalidade, como são a maior empregabilidade do indivíduo formado e mesmo uma superioridade em relação à educação presencial, como detectado nas primeiras avaliações do sistema, destacando o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes – ENADE (Sabbatini, 2013).

<sup>6</sup> Como em qualquer outro debate social, o discurso assume papel preponderante e como nota Contreras Domingo (1999 apud Preti, 2001), a terminologia acaba criando slogans capazes de atração emocional, criando consenso e identificação, ao mesmo tempo que outros significados são ocultados. Este poder de criação da realidade simbólica é uma ferramenta à disposição daqueles que controlam a “palavra pública”.